

## SEMIOTIQUE DES INTERACTIONS LANGAGIERES ENTRE PAIRS EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE (EPS) RAPPORTS DE PLACES ET CONFLITS D'INTERPRETATIONS

Nathalie Wallian\*

\* IUFM de Franche Comté

Laboratoire de Sémiolinguistique, Didactique, Informatique (LaSelDI, EA 2281)

Fort Griffon

25000 Besançon, France

nathalie.wallian@univ-fcomte.fr

---

**Mots-clés :** sémiotique, EPS, interactions langagières, co-construction

**Résumé.** Les interactions langagières en Education Physique et Sportive autorisent chez l'élève un travail de négociation autour des conflits d'interprétations propice à la transformation de l'action. La sémiotique des échanges d'élèves tunisiens en football est marquée par une négociation constante des rapports de places et par la formulation d'actions-en-projet. Les joueurs qui explicitent leur expérience dénotent également leur identité et leur rapport à autrui en incorporant progressivement le point de vue des autres et en argumentant sur ce qu'il y a à faire pour gagner. L'évolution des interactions au cours du cycle alterne conflits d'interprétations et jeu actanciel dans lequel les locuteurs déploient une rhétorique riche et polymorphe.

---

### 1. Introduction

S'il ne suffit pas d'enseigner pour que l'élève apprenne, alors il devient nécessaire de s'intéresser en contexte à la manière infiniment personnelle avec laquelle il/elle s'y prend pour apprendre et se transformer (Alin & Wallian, 2010). Si cette approche restaurant la primauté du sujet semble désormais acquise voire banalisée, il reste que pour accéder au point de vue de l'élève, que d'aucuns désignent encore sous la métaphore barbare de « boîte noire », les outils à la disposition du chercheur sont complexes et requièrent une méthodologie souvent coûteuse en temps et en travail interprétatif. Il s'agit en effet de sur-interpréter le matériau langagier produit en activité, fortuitement ou non, par un sujet parfois très jeune et en cours de transformation ; des précautions et un travail subtil sont nécessaires pour infiltrer l'expérience éprouvée par autrui à partir de ce qu'il/elle veut bien et/ou peut livrer comme indices signifiants. Même si le chercheur se rapproche alors de l'enseignant-intervenant au motif qu'il connaît mieux que quiconque cette personne en devenir, il va devoir croiser les regards grâce à un partenariat complémentaire et multiplier les sources pour renseigner ses hypothèses de travail. Même s'il se décentre (se déprend ?) de sa propre expertise aux fins de redonner du volume à des données parfois plates et univoques, il reste que le travail de construction du sens tel qu'élaboré par l'élève reste en soi une prise de risque et un réel défi de la recherche contemporaine. Dans ces conditions, le travail interprétatif s'opère généralement par touches d'inférences et à partir de données croisées, au prix d'infinies précautions voire de ruses érudites, aux fins de reconstituer sans se projeter ce que l'élève tente pour se modifier, changer et agir sur son monde (Merleau-Ponty, 1960 ; Duffy & Cunningham, 1997 ; Le Moigne, 2004). Autrement dit, le travail du chercheur se complique parce que les données demandent à être inter-prétées car elles ne parlent pas d'elles-mêmes via des tendances dites « lourdes »: il s'agit de reconstituer le sens tel que co-construit par le sujet en recomposant à partir des silences, des non-dits et plus généralement des productions langagières en contexte social (Ducrot, 1984). Simultanément, il est nécessaire de restituer, ce qui ne facilite pas la tâche,

la trame dynamique et l'historicité des événements sociaux marquants pour la transformation à venir (Bronckart, 2008).

En éducation physique et sportive (EPS) plus précisément, les approches comportementalistes ont traditionnellement prévalu au motif qu'elles permettent d'attester et de garantir la qualité des observations et le caractère tangible donc fiable des données récoltées. Le regard du chercheur, frappé d'amblyopie face aux données de l'observable, était sensé cautionner la probité des observations et assurer la réalité du matériau récolté : il servait de parade au travail positif de production des savoirs tout en l'aseptisant et en le parant d'une matérialité expérimentale irréfutable. Ce faisant, cette amblyopie fonctionnelle choisie pour cause de précautions épistémologiques a eu pour effet la prise de contrôle de la pensée de l'apprenant-objet, réduisant à sa plus simple expression ses actions comme des gestes positifs et renvoyant en terra incognita ses affects, ses stratégies ou ses mobiles d'agir et plus profondément ses états mentaux et son intentionnalité (Anscombe, 2002).

Un exemple classique en EPS est la description externe, pointilliste mais exhaustive, d'un geste technique dans ses plus petits éléments possibles. Si cette pratique appliquée à l'étude d'un arbre aboutirait à le réduire à l'état de sciure, une démarche similaire en EPS met volontairement de côté le sens de la tâche motrice appréhendée par le pratiquant au profit de sa forme technique telle que modélisée par un observateur externe outillé. Ainsi, la description parfaite d'un saut en hauteur comme étant « une rotation combinée dans l'espace avant avec transfert d'énergie » vient se superposer à celle de l'élève débutant pour qui il s'agit de « passer une barre pour retrouver le tapis dans un espace vécu comme anxigène car situé dans son dos ». Si d'un côté c'est le modèle supposé parfait du haut niveau qui prévaut, d'autre part c'est l'interprétation que s'en fait l'élève en contexte qui va servir de référence, et ce quel que soit le degré d'erreur ou l'écart à une supposée norme. Les approches externalistes permettent certes à l'observateur de décrire très précisément des faits observés et tangibles pour en déduire des lois génériques ; elles ne permettent par pour autant d'accéder à la manière infiniment personnelle par laquelle ceux-ci sont interprétés, incarnés et incorporés par le sujet-élève. Il devient alors urgent de lui (re)donner la parole pour le laisser lui-même rendre manifeste ce qui fait sens dans son activité : le langage, verbal et non verbal, prend alors tout son pouvoir heuristique tant il est porteur d'un sens incarné dans l'action en contexte situé (Clancey, 1997).

## **2. Cadre Théorique**

### **2.1 Interpréter une action, c'est faire des hypothèses de sens et anticiper sur les événements plausibles à venir**

Les nouvelles sciences du langage, dont font partie la sémiotique de l'action motrice et la pragmatique discursive (Austin, 1962), peuvent ici être convoquées non pas comme de simples disciplines-outils, mais bien comme des approches méthodologiques et heuristiques pertinentes pour accéder aux significations de l'action du point de vue de celui qui la produit. L'intrication systémique pensée/langage/action accorde ainsi une place pour dire l'expérience et penser l'action, et ouvre des perspectives d'investigation au chercheur qui veut accéder à l'activité de l'élève de façon internalisée. Pour ce faire, il s'agira de mettre en relation des sources croisées de cette activité langagière du sujet en situation d'apprentissage aux fins de donner du volume aux données triangulées : le chercheur croisera plusieurs sources de données manifestes. A partir de l'observation systématique du sujet en activité, il reviendra ensuite sur les faits passés et à venir afin de faire produire un discours sur l'action. Les protocoles à disposition pour le recueil des données sont variés, comme par exemple les entretiens d'explicitation, *re situ*, en évocation différée (Rix, 2007), les tests projectifs sur vidéo...

La difficulté commence au moment du traitement des données langagières. Entre le dire et le faire, le sujet formule dans l'interstice une intention qui l'amène non pas à justifier de supposées « causes » d'agir, mais bien à formuler des « intentions en actes » à partir d'une expérience partagée et éprouvée (Anscombe, 2002). C'est ainsi qu'il s'applique à poser des mots sur des sensations ou des actions et à partager entre pairs des interprétations souvent divergentes : il se

met à débattre et à argumenter à propos de ce qu'il y a à faire pour changer (Bernicot & al., 1997). Ces productions langagières, pour plurimodales qu'elles soient, participent d'un matériau langagier précieux qui, sous réserves, permettra au chercheur d'accéder à une part de ce qui fait sens (Jacobi & Peterfalvi, 2003 ; 2004).

L'interprétation des événements en situation d'apprentissage ne consiste pas simplement à « prélever/décoder des informations » dans le milieu, si possible en nombre, en fréquence et en flux suffisants: la théorie de l'information (Shannon & Weaver, 1949) trouve ici ses limites. Il ne suffit pas de « décoder » un message-signe pour comprendre ce qu'il signifie : encore faut-il en extraire les éléments pertinents pour l'action. Aussi peut-on comparer l'activité d'un élève à celle d'un lecteur qui fixe son texte par saccades en passant d'un indice sémique à un autre et en anticipant le texte à venir, ici l'issue plausible de l'action. L'École allemande de sémiotique de la réception (Iser, 1980) a initié le concept d'« horizon d'attentes » : un message s'interprète en réception, c'est-à-dire en regard de ce qu'en fait activement le lecteur et des effets qu'il produit. La métaphore de l'« horizon » a ceci de fécond qu'il décrit l'univers construit par le sujet comme un espace projectif dynamique se remodelant au cours de l'expérience. Autrement dit, tout texte -et toute action- peut être envisagé en fonction des attentes qu'il suscite, renouvelle, valide ou non en fil d'une lecture anticipatrice. Si interpréter consiste à valider dans le cours d'action (Barbier & Durand, 2006) l'émergence d'éléments plausibles attendus par une lecture anticipative, on mesure alors le changement de conception de l'agir: l'approche sémiotique s'intéresse alors à ce sens tel qu'il est constamment co-construit et renégocié au fil du déroulement de l'horizon des actions passées et à venir. C'est ce processus dynamique de désambiguïsation (Eco, 1979) qui représente le socle même de l'activité sémiotique de l'interprétant. Selon les contextes, l'état mental, ou la propension à nouer des liens inédits et prometteurs, le processus de sémiose sera plus ou moins illimité, pertinent en regard de l'action et ouvert à la complexité: la quête de sens trouvera cette opportunité à se déplacer au fil des actions signifiantes produites en regard des contraintes situationnelles. Dès lors, comment accéder au sens de l'action en contexte situé?

## **2.2 Sur-interpréter une production langagière, c'est combler par inférences les silences d'une intention-en-projet**

Tout élève peut impliciter/expliciter, consciemment ou non, du sens dans les énoncés verbaux et non verbaux qu'il produit ou observe: cette activité langagière est déployée dès le jeune âge à des fins stratégiques individuelles ou collectives, à court ou à moyen terme. Quand un sujet interprète une action, il l'interprète de façon incarnée en regard de son expérience et de sa structure interprétative tout en produisant des inférences (Searle, 2002). Autrement dit, le sujet qui qualifie une action dit qui il est et dénote sa propre identité : « dis-moi comment tu interprètes et je te dirai qui tu es ». L'intérêt d'étudier cette activité sémiotique du sujet à propos de l'action est donc majeur en ce que, par inférences, le chercheur pourra non pas s'en tenir à ce qui est dit, voire extrapoler les silences, mais bien dénoter l'identité même du sujet à un moment donné de sa dynamique (Wallian & Chang, 2007). Ainsi, si toute activité langagière permet de comprendre partiellement ce qui fait sens du point de vue du sujet, l'enquêteur va pouvoir exploiter ce matériau pour accéder à une meilleure connaissance de ce sujet, de ses intentions et projets, des indices sémiques qui font son horizon tel que construit, éprouvé et interprété. Pour ce faire, le chercheur va sur-interpréter les productions langagières de l'élève, sachant que celles-ci sont plurimodales et plurisémiotiques c'est-à-dire ambiguës, verbales et non verbales (Rabatel, 2004).

« Sur-interpréter » est une opération mentale qui consiste à analyser non pas ce qui est dit dans le contenu d'un discours mais ce qui dénoté par le discours en contexte. Pour ce faire, le sujet se livre à la construction prudente d'inférences qui permettent de mettre du sens implicite dans les énoncés explicites et à se dégager de ses propres interprétations pour formuler des hypothèses plausibles. Du caractère « plausible » des inférences dépendra la pertinence du sens produit et la qualité des interprétations. L'enquêteur doit donc se déprendre de ses propres cadres d'analyse pour se laisser porter par le sujet observé : de la validité des relations qu'il établira entre énoncés et données objectives de la situation d'énonciation dépendra la finesse de l'analyse du discours. Sans entrer dans un débat concernant l'actualisation des présuppositions (Grice, 1967) ou des sous-entendus (Sperber & Wilson, 1989) du discours, nous proposerons plus simplement ici de

prendre en compte ce qui détermine l'intention ultérieure d'agir voire l'action proprement dite. Autrement dit, nous nous centrerons sur l'hypothèse de sens formulé par le locuteur à partir des indices sémiologiques pertinents qu'il a argumentés avec ses pairs : ces indices serviront de base pour les décisions stratégiques à venir et à la formulation d'« actions-en-projet » (Anscombe, 2002). On notera à cet effet qu'autrui servira en quelque sorte de miroir et de révélateur des interprétations au cours des échanges entre pairs : l'intérêt de faciliter le débat entre élèves est donc de les amener à confronter différents points de vue et à négocier, argumenter leurs projets-en-actes (Bres & al., 2005).

L'enjeu de l'étude est donc le suivant: comment un sujet co-construit-il avec ses pairs une activité signifiante en situation didactique pour s'en trouver modifié, apprendre voire partager un savoir d'expérience? En accord avec Austin (1965), nous postulerons pour cela que tout échange requiert une posture d'altérité dans laquelle il s'agit d'accueillir la nouveauté et le point de vue d'autrui en acceptant de s'en trouver changé : le « dire » s'étudie en réception et en « faire », c'est-à-dire en effets produits (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Le croisement des interprétations entre pairs revêt alors un intérêt majeur en ce qu'il crée du débat et un conflit d'interprétations (Ricoeur, 1986), 2) se co-construit dans l'interaction argumentative et/ou dans la négociation des rapports de places et 3) autorise l'émergence de savoirs d'actions à partager au sein d'une communauté de pratiques en cours d'élaboration (Lave & Wenger, 1991 ; Sensevy & al. 2007).

Cette recherche s'appuie sur l'approche sémiotique des productions langagières des élèves (Wallian, 2010). Son objet est bien sûr de réhabiliter le rôle de l'action comme expérience première, mais aussi celui de l'interaction langagière comme condition même de réalisation et d'actualisation des savoirs dans et par l'expérience. L'action est ainsi définie comme une intervention sur le monde en fonction d'effets à produire sur autrui (Bronckart, 1996), l'agent-élève étant dans ce cas un acteur responsable orientant ses actions en projet. Le langage plurimodal porte et incarne la pensée en actes et son étude permet d'accéder à une part du monde tel que construit et expérimenté par le pratiquant-apprenant.

## **2. Méthodologie**

Il s'agit précisément d'étudier des interactions langagières en situation didactique (Bruner, 1983 ; Brousseau, 1998) à propos d'un affrontement en jeu collectif (Chang & al., 1998 ; Gréhaigne, 2010). Les locuteurs, des élèves aux profils variés, échangent et négocient constamment le sens à partager pour s'entendre et décider de ce qu'il y a à faire pour gagner. Ce faisant, ils co-construisent les savoirs d'action autour des interprétations qu'ils en font.

Des extraits de corpus sont étudiés aux fins de montrer les apports des interactions dans une problématique de transformation du sujet, postulant la fonction cognitive des échanges sur les apprentissages. Nous allons nous pencher plus précisément sur les corpus d'une thèse menée en didactique du Football chez des élèves tunisiens (Zghibi, 2009).

### **2.1 Population étudiée**

La situation didactique initiale consiste à ménager un temps d'interaction discursive sous forme de « débat d'idées » (Gréhaigne & Godbout, 1998 ; Gréhaigne, 2009) entre élèves (6 X 6 ; 4 équipes mixtes; âge 14 ans), avec/sans l'enseignant (T = 2 X 3') avant/après un match en terrain réduit (2 X 10'). L'observation longitudinale de l'évolution du rapport de force en jeu et celle des échanges verbaux entre élèves se sont étalées sur un cycle complet d'apprentissage (16h de pratique effective). L'enjeu de ces éclats de corpus est de présenter la valeur pragmatique des discours produits par les protagonistes du jeu. Il s'agit de décrire l'évolution des échanges verbaux en relation avec le rapport des forces dans le jeu. Parallèlement à cela se modifie simultanément la posture réflexive des élèves qui formulent des règles de l'action efficace puis les explorent en retournant au jeu.

## 2.2 Outils utilisés et rapports de places

L'analyse de l'activité des élèves va se situer à deux niveaux : 1) comportemental, la réalisation au plan corporel, verbal, spatial et temporel ; 2) significatif / discursif, le sens qu'a l'action pour l'acteur-intervenant en regard des connaissances qu'il mobilise pour agir au sein de la communauté des pratiques. L'activité motrice, dès lors qu'elle est stabilisée par la trace d'un enregistrement et bornée par un début et une fin, est comparable à un texte, quelle qu'en soit la substance (Hjelmslev, 1943). Sans un support vidéo enregistré qui en assure la trace et sans l'analyse qui la constitue comme texte, cette activité motrice n'aurait pas d'existence en soi et son caractère éphémère en annihilerait l'analyse. Si donc le texte est une construction du didacticien comme du chercheur qui s'intéresse à l'action motrice singulière de l'élève, il peut dès lors faire l'objet d'un traitement sémiotique : on parlera alors de « l'action comme texte » pour lui appliquer une analyse du discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

L'analyse ci-dessous portera essentiellement sur l'étude des rapports de places et de leur évolution au fil du cycle d'apprentissage. Si l'interaction peut être définie comme « *Toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence plusieurs acteurs qui produisent en contexte par influence mutuelle un savoir d'action* », il reste que « *Chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse* » (Flahault, 1978, p.58). L'un des enjeux de la relation qui se co-construit consiste à négocier non seulement un sens commun plausible qui servira de base interprétative et de prise de décision collective : elle consiste également à réaménager le rapport identitaire des joueurs entre eux en fonction de leur repositionnement dans le jeu et au fil des opportunités qu'ils saisissent pour y jouer un rôle. « *Par le rapport de places, on exprime plus ou moins consciemment quelle position on souhaite occuper dans la relation et, du même coup, on définit corrélativement la place de l'autre* » (Vion, 1992, pp. 80-81).

## 2.3 Déroulement de la recherche

Le déroulement de cette recherche comporte trois phases. Après une situation de jeu (10mn), les élèves interagissent en présence de l'enseignant puis seuls afin de convenir d'une manière d'améliorer le jeu. Puis ils retournent au jeu aux fins de valider ou non leurs actions-en-projet. Le croisement de l'observation systématique du jeu et l'analyse du discours permet d'approcher des effets dans la verbalisation tant au plan des rapports de places que du jeu. Pour cette étude, nous nous limiterons à la seconde phase d'interactions verbales (débat d'idées) entre joueurs.

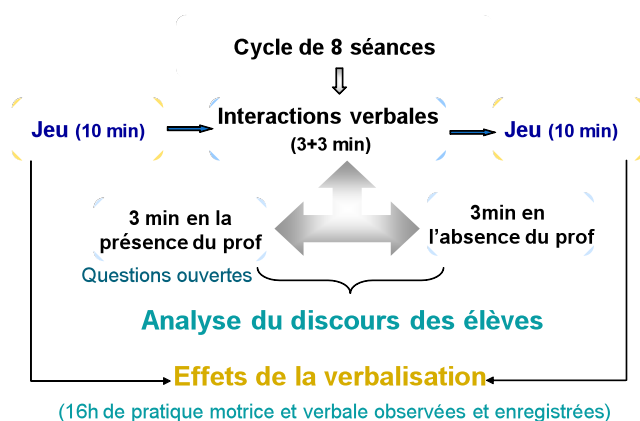


Figure 1. Schéma du protocole déployé

## 3. Résultats

Les résultats de l'analyse des débats d'idées entre pairs montrent plusieurs types d'impacts des interactions langagières en situation didactique, et par là-même la valence cognitive des échanges qui transforment les joueurs au fil de leur émergence dans l'action. Nous présenterons

successivement des éclats de corpus en indiquant 1) le moment dans le cycle (Leçon « n ») et 2) l'équipe. La transcription des verbatims s'est opérée de façon à faciliter la compréhension des échanges des joueurs, donc en aménageant les règles orthodoxes en vigueur.

### **3.1 L'institution scolaire normalise la nature des interactions**

Lorsque des joueurs interagissent au sein d'une équipe qu'il convient de qualifier de « communauté de pratiques », ils règlent au préalable leurs rapports de place dans/par les échanges. Ce faisant, ils explicitent des rapports de pouvoir dans le jeu autour de la question du partage de la balle lors de sa circulation. Dans l'extrait qui suit, la présence de l'enseignant stérilise totalement les échanges et les langues ne se délient qu'après son départ :

Mohamed Hedi ♂ : - nous sommes plus forts qu'eux, Mr.!

Makram ♂ : - normalement on pourrait marquer plus de buts.

Professeur : - c'est tout ?

(...)

Professeur : - et les autres, qu'avez-vous remarqué ?

Ali ♂ : - vraiment Mr ... je ne sais pas, mais... On ne peut rien faire.

Professeur : - mais quoi ?

Ali ♂ : - il faut continuer avec la même stratégie, parce qu'on joue bien.

**Sans prof :** Mohamed ♂ : - vous savez, ils sont plus forts que nous et nous avons gagné par chance, pas plus.

Mohamed Hedi ♂ : - alors! Tu penses que nous avons marqué par chance ? Mais qu'est-ce que tu racontes ?

Khaled ♂ : - vous savez ! S'ils ont un bon gardien nous ne pourrons jamais les vaincre.

TU/Leçon 2/ Equipe D

Les joueurs éprouvent des difficultés à être authentiques en présence de l'enseignant. Leur fatalisme apparent est fondé sur le fait qu'ils estiment le rapport de forces déséquilibré et le gain du match hasardeux, ce qui revient à remettre en cause la qualité de leur équipe. Les silences embarrassés sont à cet égard éloquents : il faut noter que ce n'est pas parce que les élèves se taisent qu'ils n'ont pas leur point de vue sur l'état du jeu. Un contentieux est latent.

### **3.2 Conflits d'interprétation et négociation des points de vue**

Les incidents au cours des échanges sont multiples car les élèves règlent leurs comptes de façon stigmatisante et peu euphémisée, surtout en fin de cycle où les enjeux sont à leur comble.

Montassar ♂ : - on dirait que je joue avec des pions! Mais au moins prenez une décision lorsque la balle est avec nous. Et toi, tu fais de la sieste ?

Chayma ♀ : - moi ?

Montassar ♂ : - non c'est plutôt ta mère... mais bien sûr : toi ! Tu sais, si on perd aujourd'hui, c'est à cause de toi.

TU/Leçon 8/ Equipe B

Les incidents entre partenaires sont fréquents, directs et parfois tellement dirigés que la seule issue est la pirouette ou le déploiement d'un esprit de fairplay démesuré. Dans ces conditions, l'humour ou l'autodérision sont des remparts efficaces pour désamorcer les conflits.

Mohamed Ali ♂ : - c'est très bien les garçons. Vous avez très bien joué.

Fatma ♀ : - malheureusement, nous n'avons pas marqué !

Mohamed Ali ♂ : - ce n'est pas grave, nous marquerons la prochaine fois.

TU/Leçon 4/ Equipe B

Mohamed ♂ : - écoutez, n'allez pas croire que je suis parfait pour ne pas encaisser des buts.

Makram ♂ : - et pourquoi tu as peur cher ami. Même si on perd, ce ne sera pas la fin du monde.

Dorsaf ♀ : - non mon ami, il faut qu'on gagne. Je ne supporte pas la défaite.

TU/Leçon 3/ Equipe D

L'onctuosité du ton, emprunt d'autodérision (Mohamed) mais également de fatalisme (Makram) s'oppose à la radicalité exigeante et peu empathique de la joueuse Dorsaf : les injonctions au score partagent donc les joueurs(les) et marquent l'intransigeance des dominés à l'égard des meneurs de jeu.

### **3.3 Les interactions dénotent un rapport genré au savoir**

Le rapport des places dans les interactions dénote également une division différentielle selon le sexe des élèves et recouvre également des différentiels de niveaux de pratique dans le jeu.

Amel ♀ : - et nous les filles, on n'a pas le droit de marquer !!

Mohamed Ali ♂ : - que tu marques ! Qui t'en empêche ?

TU/Leçon 1/ Equipe A

Ce rapport de places sexué fait l'objet d'intenses tractations où l'on peut constater les stéréotypes initiaux de genre se modifier au fil des matchs et de l'amélioration de l'efficacité de chacun(e).

Dans le cas qui suit, les filles tentent d'inverser les responsabilités dans l'échec tout en prenant indirectement le contrôle du jeu :

Amal ♀ : - si on nous avait fait participer au jeu, on ne serait pas perdants.

Fatma ♀ : - oui, c'est vrai ! Moi par exemple, bien que je sois à deux reprises seule face au gardien, tu ne m'as pas passé le ballon.

Makram ♂ : - ok, bien que je sache que tu vas échouer, je te passerais quand même la balle...

Amal ♀ : - savez vous que vous avez perdu parce que les garçons de leur équipe sont plus forts que les nôtres !

TU/Leçon 2/ Equipe C

La leçon 3 voit un renversement de situation dans la demande d'aide des garçons:

Mohamed Hedi ♂ : - si vous voulez qu'on gagne ? il faut que les filles nous aident davantage.

Amal ♀ : - et vous les garçons, vous pensez vraiment qu'on fait partie de l'équipe?

Dorsaf ♀ : - croyez-moi, si vous continuez à mener un jeu individuel, vous allez sûrement perdre. Vous allez voir.

Mohamed Hedi ♂ : - si on perd, vous en serez les responsables.

TU/Leçon 3/ Equipe D

Une demande d'intercession auprès de l'enseignant est formulée :

Amal ♀ : - Mr, demandez leur de nous laisser jouer avec eux, moi et Fatma ♀.

Fatma ♀ : - c'est vrai Mr, ils ne nous demandent que de récupérer la balle de l'adversaire, sans pour autant qu'ils nous fassent participer au jeu.

Makram ♂ : - oui, je ne te passe pas la balle parce que tu la rates toujours. Bref, vous n'êtes pas capables de jouer.

TU/Leçon 4/ Equipe B

Après un débat classique autour de la responsabilité mutuelle d'une passe/réception, l'argumentation s'oriente vers une véritable intégration des filles dans le jeu :

Khaled ♂ : - il faut surtout se concentrer devant leur cage.

Rim ♀ : - vous nous donnez des leçons sur la manière dont on doit préserver la balle, alors que c'est vous qui la perdez toujours.

Ali ♂ : - c'est nous qui l'avons perdue ! Mettez-vous en tête que si nous étions seulement des garçons contre des garçons, on aurait pu mettre fin au match avec un large score.

Khaled ♂ : - vous voulez jouer avec nous les filles ? Approchez vous de nous au moins et occupez les espaces libres.

Wejden ♀ : - écoutez, je vais plus revenir en arrière, je vais attendre les contre-attaques.

Hosni ♂ : - ok, laissez une fille et un garçon en avant, et deux autres en arrière. C'est ainsi qu'on pourra gérer tout le terrain.

TU/Leçon 4/ Equipe C

### **3.4 Le rapport au pouvoir s'exprime par un partage des rôles, du temps et de l'espace**

L'intégration des joueuses se construit de façon dynamique au fil des échanges et de leur issue positive ou négative; celles-ci prennent leur place d'abord par des rôles indirects modestes (conservation de balle, interceptions, dissuasion...). La légitimation progressive se fait en fonction de l'évolution du jeu et surtout des actions individuelles et de leurs effets : une historicité se constitue dans l'équipe, autorisant dans la chronologie des faits un changement mutuel du regard des joueurs et consécutivement de leurs places respectives.

Mohamed Naceur ♂ : - Mohamed Ali, tu viens me remplacer ?

Mohamed Ali ♂ : - non, tu n'as pas entendu le professeur, il a ordonné qu'on ne change pas de gardien.

Nawfel ♂ : - et pourquoi tu veux opérer un changement, tu assumes bien ton poste.

Mohamed Naceur ♂ : - je veux marquer des buts.

TU/Leçon 1/ Equipe A

Le partage progressif des tâches en attaque s'accompagne d'un partage de l'espace et des responsabilités y afférentes. Un dispositif flexible mais âprement négocié de division des tâches dans l'équipe se profile, autorisant l'émergence de postes avec responsabilités associées et partagées. Dans l'exemple ci-dessus, c'est le poste de joueur de champs qui est convoité, celui de gardien n'étant pas perçu comme hautement stratégique. Suivra une partition des espaces selon les rôles.

### **3.5 Changement de posture, argumentation et raisonnement complexe dans le rapport d'opposition**

Le discours entre joueurs s'oriente progressivement vers l'explicitation de règles de l'action efficace extraites de l'expérience : il passe par une mise à l'écart des faits émotionnels au profit d'une distanciation. L'intégration de la présence des adversaires chez ces jeunes joueurs constitue un tournant dans l'évolution de la dynamique de construction du rapport de forces à travers l'introduction de ruptures dans les échanges et les phases de jeu, ce qui représente, en ce fin de cycle, une stratégie relativement évoluée.

Nawfel ♂ : - moi je pense qu'on doit continuer à jouer comme ça, mais on doit être plus rapide, surtout en faisant des contre-attaques.

Ahmed ♂ : - ce n'est qu'à travers des contre-attaques **qu'on peut vraiment les surprendre.**

Leçon 8/ Equipe B

Progressivement, un algorithme décisionnel et un raisonnement hypothético-déductif apparaissent:

**Nassima** ♀ : - ils sont vraiment forts, **même l'autre fois** on leur a marqué un but avec difficulté.

**Ali** ♂ : - tu sais pourquoi on ne pouvait pas les gagner ?

**Moetez** ♂ : - pourquoi ?

**Ali** ♂ : - **parce qu'on** a la même façon du jouer, **c'est pourquoi** ni eux ni nous ne pouvions marquer. **Donc** l'équipe qui va commettre le moins de fautes, elle va gagner.

**Moetez** ♂ : - non Monsieur, eux ils pouvaient gagner **parce qu'ils** avaient deux occasions, une ratée et l'autre qui a touché le poteau.

**Atef** ♂ : - arrêtez de demander pourquoi et comment. **Il faut** penser à s'écarter plus sur le terrain **pour pouvoir** les écarter eux aussi et **il faut** faire attention à celui qui a la balle. C'est là que réside le danger réel.

**Wissem** ♂ : - au contraire, il faut faire attention à celui qui n'a pas de balle, c'est plutôt là que réside le vrai danger.

**Donc** on doit surveiller surtout les joueurs qui ne sont pas en possession de la balle **pour réduire** les solutions à celui qui est en possession de la balle.

**Habiba** ♀ : - C'est vrai, **si** vous voulez gagner, **il faut** couper les balles avant qu'elles arrivent et surtout les balles hautes. **Sinon** on va trouver des difficultés pour la récupérer par la suite.

Leçon 8/ Equipe B

Le jeu indirect des partenaires et adversaires non porteurs de balle ainsi que la mémoire des cas précédents sont pris en compte dans l'analyse du déséquilibre de rapport de force: progressivement des règles d'actions émergent. Les arguments formulés pour le marquage individuel en défense montrent que provisoirement les questions de circulation de balle en attaque sont réglées : la dialectique du jeu amorce la récursivité des rôles et l'anticipation sur les intentions des adversaires. Le débat sur les causalités et les actions-en-projet est révélateur d'une démarche réflexive constructive et prospective.

#### 4. Discussion : une richesse rhétorique à l'épreuve de la communauté

Il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et ne convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice. L'un des enjeux initiaux de la relation qui se construit va consister à accepter/négocier ce rapport de places : formules de politesse, flatteries, insultes, provocations, interjections participent de leur co-construction préalable dans la communauté des pratiques que représente l'équipe. Le rapport de places en vigueur est littéralement bousculé au fil du cycle car la demande de reconnaissance mutuelle de joueurs oblige le locuteur à s'inscrire dans la conversation par la légitimité de son jeu, quitte à bousculer les codes conversationnels implicites en vigueur à l'école. Si les filles ne perdent rien du jeu, c'est également parce qu'elles contribuent activement de la réflexion collective. Les connecteurs argumentatifs marquent des situations de confrontation, d'ouverture, d'argumentation et de conclusion assertive qui dénotent une véritable richesse langagière. La dimension actionnelle et l'élaboration coopérative de savoirs dans l'action s'opérationnalise à travers la production constante de règles d'action destinées à produire des effets sur le jeu consécutif. Le dialogisme enrichit constamment les points de vue et se montre propice à l'émergence de stratégies intégrant les états mentaux des partenaires/adversaires et les issues plausibles des actions de jeu. En ce sens, le conflit des interprétations sert de terreau à l'action conjointe efficace.

#### 5. Conclusion

Interpréter une action consiste donc à choisir des significations plausibles en les inscrivant dans un univers projeté de possibles selon des points de vue à croiser, dans un univers de références partagées avec autrui au sein de la communauté des pratiques. Parler d'interprétation(s) de l'action, c'est présupposer qu'une lecture directe du mouvement ne suffit pas pour que le(s) sens de l'action soi(en)t épuisé(s) puisqu'il(s) n'est(ne sont) pas directement établi(s) derrière les gestes-signes chargés de le(s) porter. La « désambiguïsation » de l'activité motrice suppose dès lors un dispositif de reconfiguration de l'action décrite en relation avec l'activité sémiotique de l'auteur-acteur interprétant. Or toute mise en mots des faits est adressée. La verbalisation n'est pas que la simple transcription de l'action passée : c'est une activité de production langagière à part



entière au cours de laquelle le ou les sujets (re)découvre(nt) l'activité analysée et la transforme(nt) en la formalisant. Le langage n'exprime pas la pensée, il la réalise et l'incarne : l'action mise en mots est donc une autre action. C'est une épreuve pour le sujet au cours de laquelle il peut éventuellement découvrir que la compétence n'est pas seulement une capacité à faire, mais tout autant une disposition à se défaire ou à se déprendre de son expérience actuelle en intégrant le point de vue d'autrui.

Les verbalisations à propos de l'action sont certes des reconstructions qui s'inscrivent inévitablement dans ces processus en œuvre. A ce titre, elles ne seront pas considérées que comme le témoignage complet, strictement fidèle et exclusif de la pratique de l'acteur qui les formule : la comparaison des pratiques déclarées/intentionnées/constatées n'est pas superposable et comporte une part d'irréductible. Elles seront néanmoins prises comme outil réflexif de mise à distance de l'action et de conflit des interprétations. La sémiotique des interactions met l'accent sur la fonction cognitive et pragmatique du langage et sur son rôle fécond dans le processus d'attribution du sens partagé. La découverte et le déploiement de cet espace par le joueur avec ses pairs représente une phase essentielle dans la co-construction d'une culture commune, condition de réussite collective.

Parce qu'il est indissociable du contexte, des pratiques et des usages qui font la langue et donc du sujet intégré dans une culture, le langage pris dans sa fonction pragmatique permet donc d'accéder à d'autres types de données et de logiques que ne peuvent fournir les outils classiques tels les questionnaires par exemple. Le langage renseigne sur l'univers mental du sujet en interaction et redonne dès lors une place de choix à l'expérience telle qu'éprouvée et mise en mots.

L'auteure tient à remercier Makram Zghibi qui a bien voulu mettre à disposition le corpus de sa thèse de Doctorat.

## Références et Bibliographie

- Alin, C. & Wallian, N. (2010). Sémiotique et Sémiologie des productions langagières des enseignants et des élèves. In M. Musard, M. Loquet, & G. Carlier (Dir.). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques*. Paris : Revue EPS & ARIS.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford : University Press.
- Anscombe, G.E.M. (2002). *L'intention*. Paris : Gallimard.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements*. Paris : PUF.
- Bernicot, J., Caron-Pargue, J., & Trognon, A. (1997). *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*. Nancy : PUN.
- Bres, J., Hailllet, P.P., Mellet, S., Nölke, H., & Rosier, L. (2005). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2008). Genres de textes, types de discours. Hommage à F. Rastier. *Texte !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bruner, J.S. (1983). *Le rôle des interactions de tutelle dans la résolution de problème, in Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris : PUF.
- Chang, C.W., Wallian, N., & Gréhaigne, J.F. (2008). *The tactical knowledge construction: Case study on 5<sup>th</sup> Grade class in Basketball games*. TGFU Symposium, AIESEP World Congress, Sapporo (JP), January 21-24<sup>th</sup>.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Clancey, W.J. (1997). *Situated cognition*. Cambridge : University Press.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Duffy, T.M., & Cunningham, D. J. (1997). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In Jonassen, D. (ed.). *Handbook of research in education, communication, and technology*. New York : Macmillan.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Poche.
- Flahault, F. (1978). *La Parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- Gadamer, H.G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : NRF.
- Gréhaigne, J.F. & Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation : three key elements for a constructivist perspective of the learning process in team sport. In Feingold, R., Roger Rees

- C., Barette, G.T., Fiorentino, L., Virgilio, S., & Kowalski, E. (eds.). *Education for life. Proceedings of the AIESEP World Sport Science. Congress*. New York : Adelphi University Press, 109-118.
- Gréhaigne, J.F. (2009). *Autour du temps. Apprentissages, Espaces, projets dans les sports collectifs*. Besançon : PUFC.
- Grice, H. P. (1967). Logic and conversation, The Williams James Lectures. In Cole, P., & Morgan J. L. (eds.). *Syntax and Semantics 3 : Speech Acts*. (1975). New-York : Academic Press, 41-58.
- Iser, W. (1980). *The act of reading*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Jacobi, D., & Peterfalvi, B. (2003). Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche. *Aster*, 37, 3-15.
- Jacobi, D., & Peterfalvi, B. (2004). Interactions langagières: regards didactiques, regards linguistiques. *Aster*, 38, 3-13.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.
- Le Moigne, J.-L. (2004). *Le constructivisme, modéliser pour comprendre*, T3. Paris : L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Lyon : PUL.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rix, G. (2007). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In M.J. Avenier & C. Schmitt (Dir.). *La construction des savoirs pour l'action*. Paris : L'Harmattan.
- Searle, J.R. (2002). *Consciousness and Language*. Cambridge : University Press.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., & Leutenegger, F. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Wallian, N. & Gréhaigne, J.F. (2002). Vers une approche sémioconstructiviste des apprentissages moteurs. In G. Carlier (Dir.). *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Paris : AFRAPS.
- Wallian, N. & Chang, C.W. (2006). Development and learning of motor skill competencies, Chap. 13. In D. Kirk (Ed.), *Handbook of research in PE*. London: Sage Editions.
- Wallian, N. & Chang, C.W. (2007a). Language, thinking and action: Towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 289-311.
- Wallian, N., & Chang, C.W. (2007b). Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs. In Gréhaigne, J.F. (dir.). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté, 146-164.
- Wallian, N. (2010). Pluri-sémiotité et pluri-sémiotricité en Education Physique et Sportive. In A. Rabatel (Ed). *Dire, montrer, agir, apprendre : les reformulations plurisémiotiques*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Zghibi, M. (2009). *Interactions langagières des élèves et apprentissage en football : le cas de quatre Classes de 9ème Année de Base en Tunisie*. Thèse de Doctorat ès Sciences du Sport, Université de Franche Comté.